ابوترابی، رزیتا؛ جاویدی کلاته‌جعفرآبادی، طاهره؛ شعبانی‌ورکی، بختیار؛ مسعودی، جهانگیر (۱۳۹۳). نقد و توسعه دلالت‌های تربیتی در- جهان- هستن از نظر هایدگر. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*،۴ (۲)، ۹۴- ۶۹.

نقد و توسعه دلالت‌های تربیتی در- جهان- هستن از نظر هایدگر

رزیتا ابوترابی[۱]، طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی[۲]، بختیار شعبانی‌ورکی[۳]، جهانگیر مسعودی[۲]

تاریخ دریافت: ۹۳/۲/۲۷ تاریخ پذیرش: ۹۳/۶/۱۶

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، نقد و بررسی دلالت‌های تربیتی در- جهان- هستن از دیدگاه هایدگر می‌باشد. برای دستیابی به این هدف از روش پژوهش فلسفی بهره گرفته شد. بدین ترتیب، نخست به در- هستن و جهانیت جهان از منظر هایدگر پرداخته شد، سپس ابزار و نحوه دسترسی به این جهان و اشیاء و دلالت‌های تربیتی آن مورد بررسی قرار گرفت. در ادامه، به منظور پرداختن به خودی که با در- جهان- هستن بنا می‌شود، مکان‌مندی و تاریخ‌مندی دازاین و داسمن مورد مداقه قرار گرفت. در پایان ضمن ترسیم الگوی تعلیم و تربیت از منظر هایدگر و نقد دیدگاه‌های او، امکان گفتگوی دین و تفکر او بررسی شد و الگوی مینوی تعلیم و تربیت ارائه شد. در این الگو خداوند مبدأ، آفریننده و کارگردان جهان و دازاینِ تاریخ‌مند است و خداوند به واسطه رسولان خود در برهه‌های زمانی مختلف، هنجارهای حاکم بر جوامع بشری را تغییر داده است. غایت تعلیم و تربیت در این دیدگاه نیز دازاین اصیلی است که رو به سوی پروردگار دارد و علاوه بر بررسی مدام افکار، اعمال و رفتارهای خویش که سبب اصلاح آن‌ها و حرکت رو به جلوی جامعه خویش است، در برابر کارگردان صحنه نیز مسئول و پاسخگو می‌باشد.

واژه‌های کلیدی: *هایدگر، در- جهان- هستن، تعلیم و تربیت مینوی*

---

[۱]. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد،rozita_abootorabi@yahoo.com

[۲]. دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد، (نویسنده مسئول)، tjavidi@um.ac.ir

[۳]. استاد دانشگاه فردوسی مشهد.

مقدمه

به اعتقاد هایدگر، دریافت هستی ویژگی هستی دازاین[1] است، لذا، دازاین به لحاظ وجودی متمایز است. هایدگر بر این باور است که همه انسان‌ها دریافتی از هستی دارند، هرچند به این امر توجه نکنند. او معتقد است «اگر وجود ما آشکارا هستی شناسانه نباشد، دست‌کم پیشا- هستی شناسانه است.». هایدگر روشن‌سازی و بنیادین کردن این دریافت پیشا- هستی شناسانه را «هستی‌شناسی بنیادین» می‌نامد (Ree, 2007, P. 22). هستی‌شناسی بنیادین از نظر هایدگر «تحلیلی از ساختارهای اساسی آدمی است که هایدگر آن‌ها را غیر مقوله‌ای» یا وجودی (اگزیستانسیال[2]) می‌نامد (Biemel, 2009, P. 48). از نظر هایدگر هستیِ انسان همانند سایر اشیاء از قبل تعیین شده نیست و نمی‌توان برای آن ویژگی‌هایی مانند آنچه برای میز تعیین می‌شود، مشخص کرد. لذا، او ساختارهای وجودی و نه مقوله‌ها یا ویژگی‌ها را در مورد آدمی به کار می‌برد. هایدگر بر این عقیده است که انسان تنها می‌تواند ارتباط خاصی با خویش بنیان نهد و این رابطه را گسترش دهد. به زعم او آدمی در هر عصری به شیوه خاصی به هستیِ خود و سایر موجودات نگریسته و آن را درک کرده است. هایدگر معتقد است در روزگار مدرن، انسان به عنوان سوژه شناسا از طریق ابژه کردن و نظم بخشیدن، خویش و دنیای اطرافش را درک کرده است. او منتقد این نحوه نگرش به جهان است که همه چیز و از جمله خود انسان را همچون شیئی به منظور شناسایی، پیش‌بینی و کنترل مورد بررسی قرار داده است و به پوچی و بی‌معنایی زندگی انسان معاصر منجر شده است. از نظر هایدگر آدمی همان در- جهان- هستن است و همین وصف هرگونه رابطه ادراکی با عالم را ممکن می‌کند. به‌عبارت‌دیگر، هرگونه رابطه ما با عالم مبتنی بر رابطه ادراکی با جهان و اشیاء نیست، بلکه رابطه ادراکی ما با عالم مبتنی بر رابطه غیر ادراکی ما با اشیاء و جهان می‌باشد؛ به این معنی که دازاین بر مبنای شرایط زمانی و مکانی که در آن قرار دارد و هستی‌ای که در این شرایط شکل‌گرفته جهان پیرامون خود را درک می‌کند (Biemel, 2009). ازاین‌رو، چنین می‌توان نتیجه گرفت که فراگیر دریافتی از هستیِ خود دارد، هرچند متوجه آن نباشد و معلم می‌تواند با آگاهی دادن از این دریافت پیشا- هستی‌شناسانه در مقام هستی‌شناسی بنیادین نقش ایفا کند و او را از اگزیستانسیالیست‌ها یا ساختارهای وجودیش و ارتباطی که با خود دارد و بر مبنای آن جهان را درک می‌کند، آگاه سازد.

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، این نگرش به انسان و نحوه ادراک او به وضوح از دیدگاه مدرن فاصله می‌گیرد. از دیدگاه هایدگر تعلیم و تربیت مدرن به انسان‌ها همچون اشیائی واجد ویژگی‌هایی برای

---

[1]. Dasein, وجود آن جا (آدم)

[2]. existentialia

پرورش می‌نگرد و حاصل چنین تعلیم و تربیتی انسان‌هایی مسخ شده و از دست رفتن معنای زندگی است. ازاین‌رو، بررسی و نقد دیدگاه هایدگر مبنی بر در- جهان- هستنِ فرد که راهی جدید در تعلیم و تربیت می‌گشاید، حائز اهمیت است.

در تعلیم و تربیت از منظر هایدگر، رابطه معلم- فراگیر وسیله‌ای برای رسیدن به استانداردهای از پیش تعیین شده نیست. در اینجا خلاقیت اصیل به دلیل گشودگی اصیل رخ می‌دهد. این گشودگی در تلاش‌های معلم هم برای فهم کیفیت اشتغال فعلی فراگیر است و هم برای کمک به او برای گوش فرا دادن به آنچه تفکر در این اشتغال فرامی‌خواند. در تقابل با نظارت عصر ماشینی و ارزشیابی استانداردشده برای نیل به کیفیت، روابط شاعرانه معلم- فراگیر در حد بالایی متقابل و بر مبنای اعتماد است که این حافظ کیفیت یادگیری فراگیر و صحت مواد آموزشی است (Peters, 2002, PP. 239,240).

برت بر این باور است که از منظر هایدگر، بنیادی‌ترین اگزیستانسیال در- جهان- هستن است (Bret, 2009, P. 47). مک‌کواری[1] سه عامل را در در- جهان- هستن مورد نظر هایدگر شناسایی می‌کند: اول، مفهوم در- هستن (چیستی نوع ارتباط)؛ دوم، معنی جهان (چیستی محیط یا زمینه‌ای که در آن هستی برپا می‌شود)؛ و سوم، سؤال از خود (چیستی خودی که با در- جهان- هستن بنا می‌شود) (Macqarrie, 1968, P. 15). در اینجا سؤال‌های دیگری نیز مطرح می‌شوند، از جمله این‌که تعلیم و تربیت بر مبنای چنین نگرشی چگونه است؟ و انتقادهای مطرح به آن چیست؟ و سرانجام این‌که آیا امکان تعلیم و تربیت معنوی مبتنی بر گفتگوی بین دین و تفکر هایدگر وجود دارد؟

در- هستن و تعلیم و تربیت

در- هستنِ فرد در جهان از نظر هایدگر مثل قرار گرفتن آب در داخل لیوان نیست، بلکه ناظر بر اقامت داشتن او در جهانی است که برایش مأنوس است و این انس به زعم او نشان از تقویم اگزیستانسیالی دارد که مقوم ماهیت در- جهان- هستن اوست. به این معنا که او جهان و امکانات آن را با توجه به شرایط زمانی و مکانی که در آن قرار گرفته درمی‌یابد و بر اساس این امکانات به طرح هستی خود می‌پردازد. برای مثال تفاوت جهان مأنوس یک فرد ژاپنی و ایرانی نشان از تفاوت این تقویم اگزیستانسیال در آن‌ها و هستی ایشان دارد.

هایدگر «در» در واژه در- هستن را با رجوع به ریشه آلمانی "in" از "innan" به معنای اقامت

---

[1]. Macqarrie

کردن، سکونت داشتن و توقف کردن مشتق می‌داند و معتقد است که "an" در "innan" به معنای من عادت دارم، مأنوس هستم با و مراقب چیزی هستم، است. ازاین‌رو، در- هستن از نظر هایدگر به معنای اقامت داشتن در جهانی است که به این‌گونه یا آن‌گونه برایش مأنوس و آشناست. هایدگر دازاین را تنها هستنده‌ای می‌داند که در- هستن به آن تعلق دارد؛ زیرا تنها آدمی است که عادت داشتن، مأنوس بودن و مراقبت از چیزی برایش معنی دارد و می‌تواند آنچه با آن انس و عادت دارد را مورد سؤال قرار دهد و هستی‌اش را بر مبنای این‌ها که جهانش را شکل می‌دهند، بنیان نهد (Heidegger, 1996).

از نظر هایدگر، انسان شیئی روحانی نیست که در مکانی قرار گرفته باشد. از طرفی آدمی همانند یک ماده معدنی نظیر سنگ یا درخت هم نیست که واجد ویژگی‌هایی از قبل تعیین شده و مشخص باشد که او آن را واقع‌گونه‌گی[1] می‌نامد، بلکه به زعم او دازاین واقع‌شده[2] است و هستی او با توجه به جهان مأنوسش طرح افکنده می‌شود. هایدگر معتقد است در- جهان- هستن دازاین همیشه با نظر به واقع‌شدگی دازاین به شیوه‌های معینی از در- هستن مطرح شده است. او این شیوه‌های مطرح در- هستن را چنین بیان می‌کند: «با چیزی کار داشتن، چیزی را تولید کردن، مواظب و مراقب چیزی بودن، به کار بردن چیزی، چیزی را ترک کردن، به حال خود رها کردن چیزی، بر عهده گرفتن، به انجام رساندن، جویا شدن، پرس‌وجو کردن، نظر کردن، گفت‌وگو کردن، تعیین کردن... نوع هستیِ همه این شیوه‌های در- هستن دل‌مشغولی است... در میان شیوه‌های دل‌مشغولی، وجوه ناقص [نظیر] شانه خالی کردن، نادیده گرفتن، چشم‌پوشی کردن، تن‌آسایی کردن نیز وجود دارد که از حیث امکانات دل‌مشغولی در حداقل ممکن‌اند. عنوان دل‌مشغولی در ابتدا دلالت پیشاعلمی خود را دارد و می‌تواند به معنای اجرا کردن چیزی، فیصله دادن کاری و روبه‌راه کردن آن باشد. این اصطلاح همچنین می‌تواند به معنای دل‌مشغول بودن به چیزی برای خود به معنای «چیزی برای خود فراهم آوردن» باشد.» (Heidegger, 2011, PP. 75-77).

هایدگر همچنین اصطلاح در- هستن را به صورت «دل‌مشغول آنم که مبادا کار به سرانجام نرسد» به کار می‌برد؛ اینجا دل‌مشغولی معنای دلواپسی می‌دهد. اصطلاح دل‌مشغولی از نظر هایدگر اصطلاحی هستی شناسانه[3] است که نشانه هستی در- جهان- هستن است. ازاین‌رو، هایدگر معتقد است هستیِ دازاین باید به مثابه پروا[4] دریافته شود چون به سوی جهان هستنِ دازاین ذاتاً دل‌مشغولی است (Heidegger, 2011, P. 77) و این دل‌مشغولی بیانگر دغدغه‌ها و هستیِ اوست. بر این اساس پاسخ

---

[1]. factuality

[2]. facticity

[3]. نگرش انتولوژیکی (ontological) از نظر هایدگر هستی شناسانه است و به هستی موجودات می‌پردازد.

[4]. care

پرسش‌هایی از قبیل فراگیر با چه چیزی سروکار دارد؟ چه چیزی را تولید می‌کند؟ مراقب و مواظب چه چیزی است؟ چه چیزی را به کار می‌برد؟ و چه چیزی را ترک و رها می‌کند؟ چه چیزی را بر عهده می‌گیرد و انجام می‌دهد؟ جویای چه چیزی است و از چه پرس‌وجو می‌کند؟ از چه صحبت می‌کند؟ از چه چیزی چشم‌پوشی می‌کند و آن را نادیده می‌گیرد؟ و دغدغه انجام چه کاری را دارد؟ بیانگر دل‌مشغولی فراگیر و پروای او می‌باشد که معلم می‌تواند فراگیر را نسبت به آن آگاه کند تا از هستی خود مطلع شود.

به‌طورکلی، با نظر به مفهوم در- هستن از دیدگاه هایدگر، فراگیر واقع شده است. بدین معنی که هستیِ او را همانند هستی یک سنگ نمی‌توان توصیف و مشخص کرد، بلکه او هستی خاص خود دارد که ناظر به جهانی است که با آن مأنوس است. معلم از منظر هایدگر باید زمینه آگاهی فراگیر از این هستی را فراهم کند تا به هستی خاص خویش آگاه شود. در این راستا معلم باید به هنجارهای جامعه به‌عنوان روزمرگی متوسط توجه داشته باشد؛ چراکه هر تحلیلی از در- جهان- هستن و جهان فراگیر در افق این هنجارها صورت می‌گیرد. همچنین، معلم باید فراگیر را به نقش این هنجارها در چرایی دل‌مشغولی‌ها و در تحلیل هستی‌اش آگاه سازد.

جهانیت جهان و تعلیم و تربیت

هایدگر معتقد است تنها دازاین جهان دارد و اشیاء فرا- دستی[1] مانند میزها و صندلی‌ها فاقد جهان هستند؛ هرچند او تصدیق می‌کند که دازاین می‌تواند به همان طریقی که میزها و صندلی‌ها را به عنوان موجوداتی در مکان درک می‌کند، خودش را نیز «فرا- دستی» دریابد (Malpas, 2007, P. 73). هایدگر معتقد است اگر ما می‌توانیم سایر موجودات را دریابیم برای این است که ما جهان داریم. هنگامی‌که به انسان همچون سایر موجودات نگریسته می‌شود و با ویژگی‌هایی توصیف می‌شود، چنانکه در روان‌شناسی یا پزشکی انسان از وجوه خاصی بررسی می‌شود، او فرادستی و بی‌جهان در نظر گرفته شده است. ولی دازاینِ هایدگر بی‌جهان نیست؛ جهان دارد و در درون جهانِ خود می‌تواند در کنار سایر موجودات باشد و آن‌ها را دریابد.

---

[1]. از نظر هایدگر هنگامی که از ویژگی‌های شیئی مثل میز بحث می‌شود، طول، عرض، ارتفاع وجنس آن مطرح می‌شود، میز فرادستی (present- at- hand) در نظر گرفته شده‌است. در مقابل این هستی فرادستی، هرگاه شیئی مانند میز یا چکش با نظر به کاری که انجام می‌دهد، توصیف شود آن را دردستی(ready to hand) در نظر می‌گیرد.

در باور هایدگر «جهانیت» مفهومی هستی شناسانه است که «برساخت دقیقه‌ای مقوِّم از در- جهان- هستن دلالت می‌کند.» (Heidegger, 2011, P. 87) . به این معنی که هستیِ او بنا بر شرایط زمانی و مکانی که در آن قرار دارد، تقویم شده و شکل می‌گیرد و جهانیت او دلیل این ساخت و شکل‌گیری هستی او است. از منظر هایدگر، هر فراگیر بنا بر جهانی که در آن وجود دارد، باورها، ارزش‌ها، هنجارها و دل‌مشغولی‌های خاص خود را دارد و این امر، نحوه نگرش و مواجهه او با پدیده‌ها را تعیین می‌کند. لذا، معلم باید به جهان فراگیر توجه کند. هایدگر جهان را در دو مفهوم انتیکی [۱] و اونتولوژیکی به صورت زیر به کار می‌برد:

۱) جهان در مفهوم انتیکی به عنوان اگزیستانسیال و ماقبل اونتولوژیکی، چیزی است که در آن دازاینی واقع شده زندگی می‌کند. جهان در این معنا، جهان عمومی ما یا خودینه‌ترین و نزدیک‌ترین جهان پیرامونی [۲] ماست؛ جهانی که دازاین با آن مأنوس است.

۲) جهان در مفهوم انتولوژیکی- اگزیستانسیال تعیین کننده جهانیت [۳] است. جهانیت در این معنا چیزی است که جهان پیرامونی برای هر دازاین معنا می‌دهد و دلیل چگونگی هستی او است. به زعم هایدگر جهانیت می‌تواند به شکل‌های مختلف «کل‌های ساختی جهان‌های ویژه» ظاهر شود که برای هر قوم و ملتی متفاوت است (Heidegger, 2011, PP. 87-88). جهان در دو معنای اخیر ناظر بر دل‌مشغولی دازاین است.

پدیده جهان از نظر هایدگر نحوه خاصی است که جهان خودش را آشکار می‌کند و جهانیت، طریقی از بودن جهان و همه زیر جهان‌های آن است (Dreyfus, 1991, P. 60). لذا، از نظر هایدگر بنا بر جهانیت، هر دازاین طریق خاصی از بودن و هستی‌اش را برمی‌گزیند. دل‌مشغولی‌های (ناظر برجهانیت) یک ایرانی با دل‌مشغولی‌های یک اروپایی، ژاپنی، آفریقایی و ... یکسان نیست. به همین دلیل شاهد طرق مختلف زیستن و بودن در این جهان هستیم. ولی در اینجا این سؤال مطرح می‌شود که آیا می‌توان جهانیت هایدگر مبنی بر طریقی از بودن در جهان را به عنوان شیوه‌ای از بودن که برای یک مُرتاضِ هندی یا عارف گشوده می‌شود را گسترش داد؟ نظر به آنکه دل‌مشغولی چنین افرادی بسیار متفاوت از افراد معمولی است، آیا نمی‌توان ادعا کرد که جهان به شیوه‌ی متفاوتی بر آن‌ها گشوده می‌شود و قادر به درک ابعاد متفاوتی از نمودِ جهان می‌شوند که برای سایرین در زمره رازها باقی می‌ماند؟ به‌هرحال، جهان مورد نظر هایدگر در

---

[۱]. نگرش انتیکی (ontical) از نظر هایدگر موجودشناسانه است و به هستنده ها نظر دارد.

[2]. umwelt environment

[3]. worldhood

«هستی و زمان» از این رازها بسیار دور است و همان‌طور که اشاره شد، جهان روزمره‌ی پیرامونی به لحاظ انتیکی مورد نظر اوست.

از منظر هایدگر نزدیک‌ترین جهانِ دازاینِ هر روزه، جهان پیرامونی است. لذا، جهان پیرامونی دازاین را می‌توان جهانی دانست که در آن درگیر و با آن مأنوس است و این جهانیت دازاین خصلت مکانی جهان پیرامونی او را آشکار می‌کند.

بنابراین، اگر جهانِ پیرامونیِ فراگیر مدرسه او در نظر گرفته شود، مدرسه در مفهوم انتولوژیکی از منظر هر فراگیر در هر مکانی، دنیای متفاوتی را به روی فراگیر خواهد گشود. در این معنا مدرسه طرق مختلفی از بودن را برای فراگیران فراهم می‌کند.

چنانکه ملاحظه می‌شود، از نظر هایدگر جهان و فرد دو موجود مانند سوژه و ابژه نیستند، ولی فرد و دازاین بنیاد تعیّن خود دازاین را در ساختار واحد در- جهان- هستن عرضه می‌کنند.

به زعم هایدگر دازاین چیزی جزء دل‌مشغولی مجذوب در جهان نیست (Dreyfus, 1991, P. 43). بنابراین، اگر جهان پیرامونی افراد درگیر در آموزش را مدرسه بدانیم، معلم چیزی جزء دل‌مشغول مجذوب در مدرسه نیست و میزان این دل‌مشغولی می‌تواند بیانگر میزان تأثیر تعلیم و تربیت بر هستی فراگیر باشد. لذا، دقت در انتخاب معلمان علاقه‌مند نیازمند وجود معلمانی است که دغدغه ایشان تعلیم و تربیت باشد. به همین ترتیب، آیا می‌توان فراگیران را هم دل‌مشغولان مجذوب در مدرسه دانست؟ فاصله بین جهان فراگیران که دل‌مشغول مجذوب در آن هستند و جهانی که متصدیان تعلیم و تربیت دل‌مشغول مجذوب در آن می‌باشند، را می‌توان نشانگر ناکارآمدی این نظام برای تأثیرگذاری بر هستی فراگیران دانست؛ چراکه هستی فراگیران در رابطه با جهانی که دل‌مشغول مجذوب آن هستند، شکل می‌گیرد.

هر چه میزان اشتراک جهان فراگیران با جهان متخصصان تعلیم و تربیت بیشتر باشد، کارایی آن بیشتر است. ازاین‌رو،آگاهی از این جهان، نخستین گام برای هرگونه برنامه‌ریزی در تعلیم و تربیت است و این امر را می‌توان وظیفه‌ای برای محققان تعلیم و تربیت دانست تا با تحقیقات خود تصویر واضحی از جهان فراگیران برای برنامه‌ریزی در تعلیم و تربیت فراهم کنند.

مفهوم ابزار[1] از نظر هایدگر

هایدگر معتقد است یونانیان برای «اشیاء» اصطلاح پراگماتا[2] را به معنای چیزی که انسان در

[1]. equipment
[2]. πϱάγματα

سروکار داشتن دلمشغولانه (پراکسیس[1]) به کار می‌برد، استفاده می‌کردند. هایدگر این هستنده را که در دل‌مشغولی با آن سروکار داریم، ابزار می‌نامد (Heidegger, 2011, P. 92). از منظر او، مواد و تجهیزات آموزشی ابزاری برای تعلیم و تربیت فراگیران است و اگر چنین منظوری را برآورده نسازند و فراگیران دلمشغولانه با آن‌ها سروکار نداشته باشند، خصلت ابزاری خود را از دست می‌دهند و کارایی لازم را در تعلیم و تربیت را نخواهند داشت؛ «ابزاری تربیتی است که هدف آموزشی مورد نظر را از طریق درگیری دلمشغولانه فراگیران فراهم کند.». ازاین‌رو، دقت در تهیه و تولید مواد و تجهیزات آموزشی که ابزاری تربیتی محسوب شوند، ضروری است.

از نظر هایدگر ابزار با وظیفه «به منظور» در یک کل ارجاعی تعریف می‌شود. به زعم او، برای انجام یک وظیفه عملی، ابزار باید در متن فعالیت معنی‌دار قرار گیرد. هایدگر این امر را درگیری[2] می‌نامد (Dreyfus, 1991, P. 57). بنابراین، تا زمانی که مواد و وسایل آموزشی در متن فعالیت آموزشی که برای فراگیران معنا داشته باشد، قرار نگیرند و فراگیران با آن‌ها درگیر نشوند، به صورت غیرقابل‌دسترس برای فراگیران باقی می‌مانند.

هایدگر معتقد است ابزار فقط در کاربردش می‌تواند خودش را به شیوه‌ای اصیل در هستی‌اش نشان دهد. به زعم او عمل چکش زدن «آلت دست بودگی»[3] ویژه چکش را آشکار می‌کند. هایدگر «نوع هستی ابزار را که در آن خودش خودش را آشکار می‌کند.»، دردست‌بودگی[4] می‌نامد و بر این باور است که نگاه صرفاً نظری به اشیاء، از فهم دردست بودگی محروم می‌ماند. از نظر هایدگر فرق رفتار عملی با رفتار نظری در این نیست که در این نظاره و در آن عمل می‌شود؛ چراکه در این دیدگاه نظاره هم نوعی دل‌مشغولی است، چنانکه عمل هم فاقد نگرش نیست. در باور هایدگر سروکار داشتن با ابزار تابع جمعی از ارجاعاتِ «از برای» است. او نگرش مربوط به چنین تبعیتی را پیرانگری[5] می‌نامد. رفتار نظری در دیدگاه هایدگر نگریستن ناپیرانگرانه است (Heidegger, 2011, PP. 93, 94). فرق رفتار نظری و عملی از نظر هایدگر در پیرانگرانه و ناپیرانگرانه بودن آن است. لذا، نگاه صرفاً نظری و ناپیرانگرانه از کشف هستنده دردستی عاجز است. به‌طور نمونه، اگر ما فقط ویژگی‌های چکش را یعنی دسته چوبی و سر آهنی آن را توصیف کنیم (توصیف هستنده فرادستی)، چیزی ازآنچه برای آن ساخته شده را بیان نمی‌کند و از کشف آن عاجز

---

1. πϱάϚις
2. involvement
3. manipulability
4. “readiness- to- hand”
5. circumspection

می‌ماند. بنابراین، تدریس به شیوه نظری و ناپیرانگرانه نیز چیزی برای انکشاف نمی‌تواند عرضه کند و از سطح محفوظات زودگذر و فقط برای امتحان فراتر نمی‌رود. ازآنجاکه نظاره در باور هایدگر نوعی دل‌مشغولی محسوب می‌شود، متناسب با نوع جذب دلمشغولانه ما در جهان کار، نظاره «از برای» چیزی نیز پیرانگرانه و موجب درجات مختلفی از آشکار شدن می‌شود. بنابراین، از منظر هایدگر بر اساس میزان توجه و نوع جذب دلمشغولانه فراگیر «از برای» چیزی در موضوع درسی و به‌طورکلی در کار مدرسه، درجات مختلفی از آشکار شدن و نفوذ در آن را در فراگیران می‌توان انتظار داشت. این موضوع توجه متصدیان تعلیم و تربیت را در طراحی مواد و فعالیت‌های مدرسه و نیز توجه به تفاوت‌های بومی و اقلیمی فراگیران در کار مدرسه را به منظور جذب دلمشغولانه فراگیران یادآور می‌شود. همچنین، اختصاص زمان کافی برای بررسی دقیق و همه‌جانبه موضوع‌های درسی به منظور روشن شدن و آشکار شدن آن‌ها به میزان زیاد و افزایش کیفیت فراگیری را یادآوری می‌کند.

شیوه‌های دسترسی به جهان از منظر هایدگر

هایدگر روش‌هایی که به وسیله آن جهان آشکار می‌شود، را عبارت از دو روش مزاحمت[۱] (اخلال) و نشانه‌ها[۲] می‌داند. از نظر او یک اختلال ما را از وظیفه ابزاری و روشی که ابزار در زمینه عملی قرار می‌گیرد، آگاه می‌کند (Dreyfus, 1991, P. 62). هایدگر معتقد است در جلب توجه یک چیز غیر قابل‌استفاده است که دردست بودگی و جهان‌گونی آن دوباره نمایان می‌شود.

از نظر هایدگر هنگامی‌که یک تکه از ابزار گم شود (اخلال به وجود آید)، از دسترس‌پذیری به رخداد تغییر وضعیت می‌دهد. همچنین، او اشاره می‌کند در چنین حالتی عناصر وضعیت، خاصیت در دست‌بودگی را از کف نمی‌دهند و خودشان را به شکل صرف رخدادها نمایان می‌کنند (Dreyfus, 1991, 50). درواقع فقدان شیء ما را متوجه نبودن آن می‌کند و اینجا دردست‌بودگی خود را به شکل رخداد نشان می‌دهد. این موضوع می‌تواند دلالت‌های متعددی در تعلیم و تربیت برای جلب توجه فراگیران و آشکار شدن جهان آنان داشته باشد. به‌طور نمونه، معلمان در طراحی تدریس خود، از روی قصد با ایجاد اختلال (مثلاً اشتباهی آگاهانه) می‌توانند توجه فراگیران را به موضوعی که باعث اختلال شده جلب کنند یا در آزمایشگاه، نبود مواد مورد آزمایش جهت جلب توجه فراگیران به نقشی که این مواد در آزمایش دارند، می‌تواند مثالی برای اخلال باشد. همچنین، می‌توان با انجام رفتاری غیرمعمول فراگیران را

---

[1]. disturbance
[2]. signs

متوجه رفتار متعارف و چرایی آن کرد. لذا، از این روش می‌توان برای آشکار کردن جهان فراگیر و چرایی دل‌مشغولی او برای پرورش دازاین اصیل بهره جست.

هایدگر معتقد است «دسترس‌پذیری هستنده در دستیِ درون جهانی برای دل‌مشغولی پیرانگرانه» بیانگر آن است که جهان برای دازاین همیشه پیشاپیش گشوده است. به این معنا که او بنا به جهان مأنوس پیرامونی متوجه فقدان شیء می‌شود؛ زیرا بر اساس این دل‌مشغولی پیرانگرانه همواره انتظاری از شیئی و کاربرد آن دارد. ازاین‌رو، هایدگر معتقد است که «جهان چیزی است که «در آن»، دازاین به مثابه هستنده همیشه پیشاپیش بوده است و در هرگونه پرداختن آشکارش به هر چیز فقط می‌تواند به جهان بازگردد.» (Heidegger, 2011, P. 103). ازآنجاکه فراگیر بنا بر جهانی که با آن مأنوس است، هستنده‌ها برای او دسترس‌پذیر می‌شوند، او به چیزهایی دسترسی دارد که در جهان او قرار گیرد و دل‌مشغولی او شود. پس تا موقعی که موضوع‌های مورد تدریس جایی در دنیای فراگیران نداشته باشند، دسترسی به آن برای ایشان ممکن نخواهد بود. بنابراین، معلم باید از جهان مأنوس فراگیران شروع کند و هنر معلمی در این است که با ایجاد چالش، موضوع را دغدغه فراگیران و مورد دل‌مشغولی آنان کند تا ایشان به آن دسترسی داشته باشند.

همان‌طور که ذکر شد، یکی دیگر از روش‌های دسترسی به جهان، نشانه‌ها هستند. به زعم هایدگر نشانه‌ها ابزارهایی هستند که ویژگی ابزاری خاصشان نشان دادن[1] است. از نظر او نشان دادن نوعی ارجاع است. هایدگر ارجاع را در صوری‌ترین معنایش نوعی ربط دادن[2] می‌داند. به باور او، هر نشان دادنی یک ارجاع است و هر ارجاعی یک ربط است. لذا، هر نشان دادنی می‌تواند یک ربط باشد، اما برعکس آن صادق نیست؛ یعنی هر ربط دادنی نشان دادن نیست (Heidegger, 2011, PP. 104,105). در این راستا معلم می‌تواند از نشانه‌ها برای ارجاع به مواد آموزشی و ربط امور بهره گیرد. به‌طور نمونه، هرگونه ابزار کمک آموزشی که فراگیر با آن درگیر شود، و او را متوجه مواد آموزشی نماید و به گونه‌ای ملموس و محسوس بتواند با مواد آموزشی ارتباط برقرار کند، نشانه محسوب می‌شود.

نشانه‌ها از نظر هایدگر حائز اهمیت هستند، نه برای اینکه آن‌ها نمادهای چیزی هستند یا چیزی را نشان می‌دهند، بلکه به این خاطر که آن‌ها جهانی را که ما در آن زندگی می‌کنیم، آشکار می‌کنند (Large, 2008, P. 44). از این منظر نشانه‌ها در تعلیم و تربیت ابزاری در دستی هستند که به منظور تعلیم و تربیت مورد استفاده قرار می‌گیرند. علاوه براین، نشان دهنده جهان پیرامونی و دل‌مشغولی‌هایی هستند که فراگیر

---

[1]. showing/ indicating
[2]. relating

درگیر آن است. معلم می‌تواند با آگاهی از این جهان، امکان یادگیری فراگیر را با طرح مسائل مورد توجه او فراهم کند. همچنین، نشانه‌ها می‌توانند برای ارزیابی رفتار و اعمال فراگیر جهت تشخیص میزان دستیابی به هدف‌های مورد نظر معلم از حیث رفع موانع موجود برای یادگیری و تسهیل آن مورد استفاده قرار گیرند. ازآنجاکه رفتارها و فعالیت‌های فراگیر را می‌توان ارجاعی به جهان او و مربوط با آن دانست، معلم می‌تواند از این نشانه‌ها برای آگاه کردن فراگیر از جهان پیرامونی‌اش استفاده کند. در این راستا معلم می‌تواند فراگیر را متوجه چیزی که در آن درگیر شده و دلیلی که موجب این اشتغال شده، بنماید و این گامی برای پرورش دازاین اصیل مورد نظر هایدگر است. جهانیتِ جهان از نظر هایدگر در پاسخ به این چیستی‌ها و چرایی‌ها نمایان می‌شود. بنابراین، پاسخ فراگیران به سؤال‌هایی از قبیل درگیر چه فعالیت‌هایی هستید؟ چرا درگیر این فعالیت‌ها هستید؟ چگونه در این فعالیت‌ها درگیر می‌شوید؟ نشان‌دهنده تقویم اگزیستانسیال فراگیران و نمایان کننده جهان مأنوس فراگیران و فهمی است که از جهان پیرامونی خود دارند.

با آگاهی یافتن فراگیران از تقویم اگزیستانسیال و جهانی که با آن مأنوس هستند، ایشان به اموری که به آن اشتغال دارند، نیز واقف می‌شوند. این امر آنان را از روزمرگی خارج می‌کند و باعث می‌شود تا نگاه جدیدی به خود و جهان پیرامون خود داشته باشند. این نگاه می‌تواند ساختارشکنانه باشد و اموری که پیش از این عادی تلقی می‌شد را زیر سؤال ببرند و شکل و طرح جدیدی برای آن مطرح کنند. به‌طور نمونه، آگاهی از اینکه ما بدون آن‌که فکر کنیم، فعالیت خاصی را به شکل خاصی انجام می‌دادیم یا در پاسخ سؤال خاصی بنا به عادت عمل می‌کردیم، حالا این فعالیت‌ها و پاسخ‌ها مورد سؤال و بازبینی قرار می‌گیرند و امکان‌های دیگر برای آن بررسی می‌شوند. این امر سبب بروز خلاقیت فراگیران و نیز در مواجهه با آداب و سنن مرسوم، باعث حرکت روبه‌جلوی جامعه و پیشرفت فرهنگ می‌شود.

مکان، زمان و تعلیم و تربیت

چنانکه ملاحظه شد، هایدگر سه نوع هستی را از یکدیگر جدا می‌داند: ۱) هستی هستنده درون جهانی (در دست‌بودگی) که در وهله اول با آن مواجه می‌شویم؛ ۲) هستی هستنده (فرادست‌بودگی) به واسطه هستنده دردستی، یافتنی و تعیین پذیر می‌شود؛ و ۳) هستی دازاین که یک تعین اگزیستانسیال در- جهان- هستن است (Heidegger, 2011, P. 118). هایدگر مکان‌مندی دازاین و هستنده فرادستی را که به واسطه دردست‌بودگی کشف می‌شود، بررسی می‌کند.

مکان‌مندی دازاین در دیدگاه هایدگر

به زعم هایدگر سمت‌گیری هستی شناختی بنیادی دکارت به سمت هستی به مثابه فرادست‌بودگی دائم که شناخت ریاضی برای درک آن لازم بود، سبب شد که او تغییر جهت پیامدهای هستی‌شناسی سنتی به فیزیک ریاضی مدرن و شالوده‌های استعلایی آن را به انجام برساند، اما او بر این باور است که این ایده هستی به عنوان فرادست‌بودگی دائم مانع از آن شد که از حیث اونتولوژیکی رفتارهای دازاین به نحوی مناسب دیده شود (Heidegger, 2011, PP. 129- 131). هایدگر معتقد است که «مکان‌مندی ویژه‌ی خودِ هستنده تلاقی شونده در جهان پیرامونی از طریق جهانیت جهان بنیاد می‌گیرد، نه این که برعکس جهان به نحو فرادستی در مکان قرار داشته باشد.» (Heidegger, 2011, P. 136).

بنابراین، بر اساس دیدگاه هایدگر نمی‌توان فراگیر را به صورت فرادستی در ایران، ژاپن یا به‌طور نمونه در خراسان، خوزستان، آذربایجان در نظر گرفت، بلکه مکان‌مندی فراگیری که رفتارها و اعمال او نشان از ایرانی بودن و قومیت اوست (جهانیت او)، نشانگر ایران و استان محل سکونت اوست. مکان سایر موجودات هم در جهان فراگیر با نظر به جهانیت او ممکن است؛ به این معنی که فقط چیزهایی که مورد توجه و دل‌مشغولی او هستند، جایی در جهان او دارند و برای او قابل‌دسترس و قابل درک هستند. درنتیجه نمی‌توان تعلیم و تربیت یکسان برای همه اقوام و ملل در نظر گرفت؛ چراکه جهان‌های آن‌ها متفاوت است. درواقع از نظر هایدگر مکان برای موجودات درون–جهانی به لحاظ انتیکی ممکن است، فقط به این دلیل که دازاین به مثابه هستن– در– جهان مکان‌مند است (Baias, 2007, P. 337). لذا، در دیدگاه او دریافت مکان با رجوع به جهان ممکن می‌شود و به واسطه جهان‌زدایی از جهان پیرامونی قابل‌دسترس می‌شود. او معتقد است که مکان‌مندی بر پایه جهان قابل کشف است؛ به این معناکه بر طبق مکان‌مندی ذاتی دازاین که ناظر بر تقویم بنیادی او به مثابه در– جهان– هستن می‌باشد، «مکان هم در تقویم جهان شریک است.» (Heidegger, 2011, P. 151). نظر به اینکه طبق دیدگاه هایدگر، مکان در تقویم جهان فراگیر شریک است، توجه به مکان فراگیران به دلیل نقشی که در تعیّن هستیِ فراگیر ایفا می‌کند، در تعلیم و تربیت ضروری است. لذا، باید مکان در طراحی و تدوین کتب و سایر مواد آموزشی و نیز در ایجاد موقعیت‌های یادگیری در نظر گرفته شود و این به معنای بومی شدن تعلیم و تربیت از دیدگاه هایدگر است.

هایدگر بر این باور است که اشیاء برای من حضور دارند و به این دلیل آن‌ها برای من معنا دارند، اما آن‌ها فقط برای این معنا دارند که جایی در زمینه کلی جهان من دارند (Large, 2008, P. 65). لذا، هایدگر در «هستی و زمان» به مکان‌مندی هستنده فرادستی می‌پردازد که به واسطه هستنده دردستی

قابل‌دسترس می‌شود. او «نزدیکی»[1] را ویژگی این هستنده برمی‌شمرد و در این‌باره چنین می‌نگارد که: «هستنده دردستی در سروکار داشتن روزمره دارای ویژگی نزدیکی است... هستنده دم‌دستی[2] همواره نزدیکی متفاوتی دارد که با اندازه‌گیری فاصله‌ها تعیین نمی‌شود. این نزدیکی خود را بر پایه به چنگ گرفتن و استفاده محاسبه‌گرانه به شیوه پیرانگرانه تنظیم می‌کند.» (Heidegger, 2011, P. 137). در این معنی نزدیکی، ابزار آموزشی مهیا شده فراگیر، فقط در صورتی به او نزدیک و دسترس‌پذیر است که مورد توجه و دل‌مشغولی او واقع شود. چه بسا ابزار آموزشی ممکن است از نظر مسافت با فراگیر فاصله‌ای نداشته باشند، اما چون فراگیر با آن سروکار ندارد، از او دور است؛ آن را بکار نمی‌برد و انجام نمی‌دهد و دغدغه انجام آن را ندارد یا درباره آن پرس‌وجو و صحبت نمی‌کند.

چنانکه ملاحظه شد، «در» جهان بودن دازاین از نظر هایدگر به معنای «سروکار داشتن دلمشغولانه و مأنوسانه» با هستنده درون جهان است. هایدگر بر مبنای این در- هستن، مکان‌مندی دازاین را ممکن می‌داند و خصلت‌های این مکان‌مندی را دوری‌زدایی[3] و جهت‌داری[4] بر می‌شمرد (Heidegger, 2011, P. 140). نزدیک‌سازی از نظر هایدگر به پیش آوردن موضوع برای غلبه بر اغماض یا نادیده گرفتن آن است (Malpas, 2007, P. 76). در این دیدگاه، فراگیران نیز گرایش ذاتی به نزدیک‌سازی دارند و معلم باید مهیاکننده و تسهیل‌گر این امر باشد؛ بدان معنی که مواد و وسایل آموزشی مورد توجه فراگیران را آماده کرده و در دسترس آن‌ها قرار دهد یا از مسائل و موضوع‌های آشنای جهان فراگیران برای شناخت و کشف هستنده‌ها استفاده کند.

هایدگر دومین خصلت مکان‌مندی را جهت‌داری می‌داند. از نظر او هر نزدیک‌سازی در جهتی انجام می‌گیرد. این امر بیانگر آن است که فراگیر، هستنده دوری‌زدایی شده را به جایی متعلق خواهد دانست و معلم باید تصریح کننده و تأییدکننده جهت این نزدیک‌سازی باشد. به‌طور نمونه، معلم پس از اجازه دادن به یادگیری مطلبی درباره علوم، ارتباط آن با مطالب قبلی و جای این مطلب در مباحث مربوطه را با پرسیدن سؤال‌هایی در این خصوص می‌تواند تصریح کند.

از نظر هایدگر، دازاین فاصله بین خود و اشیاء را به واسطه دوری‌زدایی از میان برمی‌دارد. به زعم او اشیاء نیز فقط در ارتباط با دازاین جهتی دارند، چه ما این «جهت» را در مفهوم چپ و راست در نظر بگیریم یا بیشتر در مفهوم اساسی «به منظور این که» (به کارگیری اشیاء) مد نظر داشته باشیم. در باور

---

1. closeness
2. “to hand”
3. de-severance, Ent- fernen
4. directionality

هایدگر بنا بر شیوه هستی دازاین، او اشیاء را از لحاظ نظری و عملی به خود نزدیک می‌کند (Large, 2008, P. 50). ازاین‌رو، در دیدگاه هایدگر دوری‌زدایی و جهت‌گیری به عنوان ویژگی‌های تقویم‌کننده در- هستن، مکان‌مندی دازاین را تعیین می‌کنند که به زعم او این مکان‌مندی عبارت از «هستن دلمشغولانه و پیرانگرانه در مکان مکشوف درون جهانی» است. بنابراین، از نظر هایدگر «نه مکان در سوژه است و نه جهان در مکان»، بلکه در باور او مکان «در» جهان است تا جایی که مکان به واسطه در- جهان- هستن بر دازاین گشوده شده باشد (Heidegger, 2011, PP. 147-149). لذا، دازاین به واسطه جهانیت و مکان‌مندی خود به مکان دست می‌یابد. این نحوه نگرش به مکان موجب تغییراتی در محتوای کتب درسی خواهد شد. به‌طور نمونه، کتاب‌های جغرافیا باید چگونگی گشوده شدن جهان برای افراد هر مکان را بازگو کنند؛ اینکه هر قوم و ملتی چگونه فکر می‌کنند، چه باورها و اعتقاداتی دارند، چگونه زندگی می‌کنند، چه آداب و رسومی دارند که آن‌ها را به‌عنوان یک ملت از دیگری متمایز کرده است. این نحوه نگرش به دنیا، ضمن جذابیت کتاب‌های درسی، سبب آگاهی فراگیران با روش‌های گوناگون زیستن در این جهان و پرورش شهروند جهانی می‌شود. علاوه براین، باعث آگاهی آن‌ها از چرایی شیوه زندگیشان می‌شود و گامی به سوی پرورش دازاین اصیل هایدگر است. در این راستا معلم می‌تواند از فیلم‌های مستند، اینترنت و سایر ابزار آموزشی استفاده کند.

زمان‌مندی و تاریخ‌مندی دازاین

هایدگر معتقد است زمان‌مندی دازاین بنیان زمان است، نه بالعکس. درواقع ازآنجاکه من می‌توانم منتظر بمانم، ابقاء کنم[1] و عمل کنم، می‌توانم عناصر زمانی حالا، بعداً و قبلاً را دریابم. هایدگر مفهوم «زمان خطی[2]» دکارت را نیز حاصل سقوط غیر خودینه دازاین می‌داند. از نظر هایدگر زمان، ماده یا ویژگی موجودات نیست، بلکه زمان طریقی از هستی است. لذا، آن اگزیستانسیال و نه مقوله (ویژگی) است. زمان افقی برای فهم هستی و تفسیر آن است و زمان‌مندی به مثابه هستی دازاین است که هستی را برای او قابل‌دسترس می‌کند (Watts, 2011, PP. 116-129). نگارنده بر این باور است که در نظر گرفتن زمان به‌عنوان افقی برای فهم و تفسیر هستی ناظر بر نگاه هایدگر به افق فهم و تفسیر یک قوم و ملت است.

همان‌طور که پیش‌ازاین ذکر شد، دازاینِ هایدگر تنها در جهان نیست. هایدگر باهم- هستن[3] (همبودی) و باهم- آن‌جا- هستن[1] (هم دازاینی) را با در- جهان- هستن هم ریشه می‌داند. از نظر او در این

[1]. retain
[2]. timeline
[3]. Being- with, Mitsein

نوع هستن وجهی از خود- هستنِ[2] هر روزه بنیان دارد که آن را «سوژه» هر روزگی یا کسان[3] می‌نامد (Heidegger, 2011, P. 153). به زعم او دیگران افراد خاصی مثلاً در خیابان نیستند که من بتوانم به آن‌ها اشاره کنم و بگویم آن‌ها هستند که نحوه دل‌مشغولی من در این جهان را تعیین می‌کنند (Large, 2008, P. 56)، بلکه من نیز جزئی از این دیگران هستم. در اینجا، برای هایدگر دل‌مشغولی یک قوم و ملت مطرح است و این امر، جهانیت دازاین هایدگر را شکل می‌دهد.

از نظر هایدگر اصطلاح هرروزگی به معنای «چگونه»[4] اگزیستانس است که در سراسر عمر دازاین حاکم است. درواقع روزمرگی شیوه هستنی است که به عمومیت حوزه عمومی تعلق دارد. در این راستا «یکنواختی، عادت، «امروز و فردا هم مثل دیروز است.»، اغلب هیچ‌کدام بدون ارجاع به گسترش زمانی دازاین قابل درک نیستند.» به زعم هایدگر اساساً روزمرگی چیزی جز زمان‌مندی نیست و زمان‌مندی هم هستن دازاین را میسر می‌سازد (Heidegger, 2011, PP. 464-466). بنابراین، هستی دازاین در هر عصری متمایز از عصر دیگر است و برای فهم تعلیم و تربیت مورد نیاز در هر زمانی می‌توان به روزمرگی به عنوان شیوه عمومی هستن دازاین رجوع کرد. در این راستا، تعلیم و تربیت در یک قوم و ملت را می‌توان وابسته به زمان دانست؛ چراکه عادات، رسوم و آداب عمومی در طی زمان تغییر می‌کنند.

لارج معتقد است که در وجود هرروزگی، ما تمایل داریم درباره ادبیات و هنر بخوانیم، ببینیم و قضاوت کنیم (Large, 2008, P. 53). وجود هر روزه و هنجارهای حاکم بر جامعه در تعیین این نحوه وجود اهمیت می‌یابد. دراین‌باره، رسانه‌ها و وسایل ارتباط جمعی و تمام عوامل مؤثر بر فرهنگ عمومی جامعه در تعیین وجود هر روزه فراگیران و علاوه بر آن در تعیین خودِ خودینه ایشان نقش مهمی ایفا خواهند کرد.

باوجودآنکه هایدگر «خودِ» دازاین هر روزه یا خودِ- کسان[5] را از خودِ خودینه یعنی «خودی که خودش را دریافته است»، متمایز می‌داند، اما از نظر او خود بودنِ خودینه هم بر وضعیتی که از استیلای کسان رهایی یافته باشد، استوار نیست، بلکه «یک تعدیل اگزیستانسیال کسان به مثابه اگزیستانسیالی ذاتی است.» (Heidegger, 2011, PP. 173,174). این بدان معنی است که دازاین آگاه به ملیت و قومیت خود در هر عصری به انتخاب خود بر اساس امکاناتی که این ملیت و قومیت برای او گشوده است، همت

[1]. Dasein- with, Mitdasein
[2]. Being- one's- self, Selbstsein
[3]. the "they", das Man
[4].Wie
[5]. the they-self, das Man-selbst

می‌گمارد و خود بودن خودینه دازاین هایدگر رها از این قومیت و ملیت نیست.

هایدگر بر این باور است که دازاین می‌تواند قهرمانش را انتخاب کند تا آنچه ارزش بازیابی از گذشته را دارد، شناسایی کند. تصاویر قهرمانان یا وقایع مهم امکاناتی را ارائه می‌دهند که اکنون برای دازاین قابل‌دسترس هستند. امکاناتی که می‌توانند مورد پرسش قرار گیرند، تفسیر شوند و سازگار با شرایط و امکانات خود دازاین شوند. پیامد این امر می‌تواند به عنوان «تقدیر فردی[1]» دازاین تعبیر شود (Watts, 2011, P. 139). بنابراین، مطرح کردن قهرمانان و رویدادهای تاریخی برای فراگیران سبب گشوده شدن امکاناتی برای آنان خواهد شد و با ایجاد فضایی برای بحث و گفتگو ایشان قادر خواهند شد خویشتن خویش را برگزینند و در این گزینش مصممانه سرنوشت فردی خود و جامعه‌شان را تعیین کنند.

همان‌طور که ذکر شد، از نظر هایدگر ذات دازاین در اگزیستانس او نهفته است و به زعم او چگونگی این وجود باید در شرایط هستی[2]اش فهمیده شود. به هر حال هستی این هستنده در هر زمان از آن اوست و موضوعی برای این موجود است. وجود هر فرد روشی برای بودن و یک «چگونگی» و نه «چیستی» است (Raffoul, 2010, PP. 248,249) و این چگونگی می‌تواند به صورت خودینه یا ناخودینه (روزمرگی) باشد. هایدگر دل‌مشغولی وجود خودینه را نیز زمان‌مند می‌داند و این بدان معنی است که در هر زمانی دل‌مشغولی فراگیران متفاوت است و فراگیران مجال درگیری در امور متفاوتی را خواهند داشت. ازاین‌رو، تربیت هر عصری متمایز از عصر دیگر است.

از منظر هایدگر، فراگیر با نزدیک‌سازی مواد آموزشی نوعی حاضرسازی را انجام می‌دهد که ریشه در زمان‌مندی او دارد؛ بدین معنا که او در سروکار داشتن با این مواد، منتظر امکانی است که در زمان‌مندی فهم او بنیان دارد. درواقع فراگیر با پیش فهم خود و فهمی که از گذشته خود به همراه دارد، به حاضرسازی مواد آموزشی می‌پردازد و امکانی را از این مواد انتظار می‌کشد که «برای چه» هستند و چه می‌توانند بکنند. در دیدگاه هایدگر زمان‌مندی دازاین بر مکان‌مندی او بنا شده است و مکان‌مندی فراگیر نقش تعیین کننده‌ای در نحوه دل‌مشغولی او ایفا می‌کند. ازاین‌رو، حائز اهمیت و توجه است. همچنین، هایدگر در حیطه زمان‌مندی، وجود دازاین را امری تاریخی می‌داند و تاریخ‌مندی ناخودینه و خودینه او را بر مبنای زمان‌مندی خودینه و غیر خودینه مطرح می‌کند.

هایدگر زمان متداول یا ناخودینه را به صورت زنجیره بی‌پایانی از نقاط حال در نظر می‌گیرد. در این روش، زمان برای دازاین معنی ندارد و نا پایان است. در این فهم از زمان، دازاین به صورت کسان

---

[1]. fate
[2]. existentia

زندگی می‌کند و کسان هرگز نمی‌میرد، برای این‌که نمی‌تواند بمیرد. درحالی‌که زمان‌مندی دازاین بنیان فهم اگزیستانسیال دازاین از خودش را به مثابه موجودی متناهی شکل می‌دهد (Watts, 2011, PP. 133, 134). زمان و درنتیجه زندگی برای او معنا می‌یابد؛ چراکه می‌باید نحوه زندگی خود را در بازه محدود عمرش تعیین کند.

هایدگر این زمان را که شامل گذشته، حال و آینده است، خودینه می‌داند که ناظر بر مصمم بودن دازاین و وجود خودینه دازاین است. به این معنی که دازاین مصمم با آگاهی از گذشته خویش، در زمان حال به انتخاب امکاناتی که این گذشته برایش گشوده، اقدام می‌کند و خویشتن را در آینده طرح می‌افکند.

درواقع از نظر هایدگر، دازاین در تاریخ‌مندی خودینه به گذشته خود که دلیل وجود حال حاضر خود و چرایی باورها و رفتارهایش است، واقف است. لذا، به گونه‌ای اصیل به آینده گشوده می‌شود و نسبت به امکاناتی که بر او گشوده شده بینا است و با این آگاهی به انتخاب اقدام و مصممانه و نه بنا بر عادت به رسوم کسان، خویشتن اصیل خود را در آینده طرح می‌افکند. از این منظر تاریخ درسی بااهمیت تلقی می‌شود؛ زیرا امکان وقوف فراگیران به گذشته ایشان و گشوده شدن امکانات پیش رویشان را می‌باید، فراهم کند.

لذا، محتوای کتاب‌های تاریخ باید موجب آگاهی فراگیران از هویتشان به عنوان یک ملت یا قوم و وجه تمایز آنان از سایر ملل شود. برای این منظور رویدادهای تاریخی باید به نحوی نگاشته شوند که ضمن خارج کردن آن‌ها از مطالب صرفاً انتزاعی یا فرادستی، به صورتی جذاب ارائه شوند تا مورد توجه و دل‌مشغولی فراگیران قرار گیرند.

در این راستا معلم می‌تواند از فیلم‌های مستند تاریخی جذاب متناسب با سن فراگیران بهره بگیرد و زمینه بحث و گفتگو درباره قهرمانان و وقایع مهم را فراهم کند. باوجودآنکه درس تاریخ می‌تواند نقش سازنده‌ای برای حفظ و احیای هویت اصیل فراگیران ایفا کند و گامی در جهت تحقق دازاین اصیل باشد، ولی همواره باید مراقب بود که تأکید بر هویت فراگیران برای گشوده شدن اصیل آن‌ها به امکانات گذشته و طرح افکندن خودشان با تحقیر هویت سایر ملل یا برتر دانستن خود از سایرین همراه نشود.

فراگیر ضمن آگاهی از گذشته خود و پاس داشت هویت خویش باید از گذشته سایر ملل نیز به یکسان آگاهی یابد و به دیده احترام به سایر اقوام و ملل بنگرد.

نقد هستی ناظر بر در- جهان- هستن هایدگر

تأکید هایدگر بر تاریخ‌مندی و مکان‌مندی دازاین درحالی‌که پرده از چگونگی وجود او و امکاناتی که بر او گشوده می‌شود، برمی‌دارد، محمل انتقادات زیادی بوده است. به ویژه به این دلیل که پس از تقریباً سه سال بعد از نوشتن کتاب «*هستی و زمان*» او به نازیسم پیوست. ازاین‌رو، برخی مانند زافرانسکی فلسفه او و در «هستی و زمان» را با نازیسم او مرتبط دانسته‌اند. زافرانسکی معتقد است که فلسفه هایدگر از نازیسم او جدا نیست. او استدلال می‌کند که تفکر هایدگر باعث هدایت او به نازیسم شد و باعث شد برای مدتی یک انقلابی ملی اجتماعی‌گرا[1] شود، درعین‌حال همین فلسفه به او کمک کرد تا خودش را از صحنه سیاست رها کند. به زعم زافرانسکی «هستی و زمان» که بر هستی ناظر بر در- جهان- هستن آدمی تمرکز می‌کند و بر دازاین و پرسش رفتار اصیل و نااصیل تأکید دارد، دلالت‌های سیاسی دارد. زافرانسکی معتقد است که هایدگر زمانی انقلاب ملی اجتماعی‌گرا را به عنوان رهایی از بی‌اصالتی درک کرد و به آن ملحق شد. هرچند او بر این باور است که این استنتاج به ضرورت از دیدگاه «هستی و زمان» به دست نمی‌آید (Milchman & Rosenberg, 1999). به زعم نگارنده نیز این احتمال وجود دارد که هایدگر مدتی انقلاب ملی‌گرای اجتماعی را رهایی از بی‌اصالتی پنداشته و مدتی با آن همراه شده است، سپس با آشکار شدن ماهیت آن، عرصه سیاست را قلمرو منتشران و بی‌اصالتی و نازیسم را دستاورد مدرن درک کرده و از آن روی گردانیده است.

در نظر کسانی مانند هلموت پلسنر که آلمانی هم روزگار با هایدگر است، هستی‌شناسی بنیادین هایدگر از بن و بنیاد و به حد افراطی شامل توصیف‌های خنثی از دازاین می‌باشد. به زعم او هایدگر قلمرو سیاست را تحت این عنوان که قلمرو منتشران و بی‌اصالتی است، به دیده تحقیر می‌نگرد. از دیدگاه او، فرادهش دازاین در هر برهه تاریخی می‌تواند واقع بودگی خاصی به او بدهد، اما دازاین در هر زمانی اگزیستانس، هستی توانش و امکان خود بودن را تا سر حد مرگ دارد، درعین‌حال که در هر برهه تاریخی تاریخ‌مند و زمانمند است. با نظر به روش پدیدارشناسی هرمنوتیک هایدگر، در «هستی و زمان» بنیادهای ساختار هستی دازاین به لحاظ تاریخی، قومی و نژادی توصیف نمی‌شود و این دازاین می‌تواند یهودی، مسیحی یا مسلمان، ترک، عرب یا آلمانی باشد (Jamadi, 2008, PP. 705-710). این درحالی‌که است که شیهن (۱۹۸۸) مضامین مشترک فلسفه هایدگر در «هستی و زمان» و سخنرانی‌هایش در رژیم نازی را یادآوری می‌کند (Sheehan, 1998) و فریتچه[2] (۲۰۱۲) «هستی و زمان» را موافق نازیسم می‌داند.

---

[1]. national socialism

[2]. Fritsche

باوجوداین، نگارنده این رساله بر این باور است که همان‌طور که یانگ تأکید می‌کند «هستی و زمان» نه تنها از سرسپردگی هایدگر به فاشیسم دور است، بلکه چنین مشارکت و تعهدی را حتی قدغن می‌کند (Young, 1997, P. 78)؛ زیرا دازاین اصیل هایدگر که ریشه در گذشته دارد و امکانات زندگی‌اش را در حال برمی‌گزیند و خویشتن را در آینده طرح می‌افکند و در این انتخاب مسئولانه می‌تواند سرنوشت ملت خود را ارتقاء دهد، از دلایل و چرایی عمل خویش آگاه است و علاوه بر آن او قادر است چرایی و دلیل افعال سایر مردم را نیز به روشی مشابه دریابد و این امر او را از تنگ‌نظری و کوته‌بینی درباره جهان و مردمان آن بر حذر می‌دارد و نمی‌تواند نژاد و قومی را برتر از سایرین بپندارد. بررسی این انتقادات ازآن‌جهت در تعلیم و تربیت حائز اهمیت‌اند که اگر در کتاب‌های تاریخی قرار است بر هویت ملی و قومی افراد تأکید شود و از قهرمانان و افراد شهیر و تأثیرگذار قدردانی شود، تاریخ سایر ملل نیز مورد غفلت قرار نگیرد یا به دیده تحقیر نگریسته نشود؛ چراکه همواره این خطر وجود دارد که افرادی کوته‌نظر پرورش یابند که ملیت و قومیت خود را برتر از سایرین بدانند.

به زعم آدرنو، هایدگر با مفهوم دازاین، جهان انسان را از جهان واقعی جدا می‌کند و به ناکجا آباد ذهنی می‌برد، درحالی‌که از نظر هایدگر تعین دازاین یعنی از آنِ من بودگی[1] به عنوان شرط امکان خودینگی[2] و ناخودینگی[3] به دازاین اگزیننده تعلق دارد و البته این از آنِ من بودگی، باید بر پایه تقویمی وجودی که در- جهان- هستن نامیده می‌شود، نگریسته و فهمیده شود (Heidegger, 2011, PP. 71,72). همان‌طور که ذکر شد از نظر هایدگر دازاین (آنجا وجود) همواره منی از آنِ خود دارد که می‌تواند خود باشد یا نباشد و براساس میانگین جامعه تعیین شود. در هر دو حالت خود را بر اساس تقویم وجودی‌اش بر مبنای در-جهان-هستن می‌فهمد. بنابراین، ملاحظه می‌شود که هایدگر دازاین را جدا از جهان و در تعامل با آن نمی‌داند، بلکه جهان را دخیل در هستی دازاین می‌پندارد که در شناخت و تفسیر آن نقش دارد.

از نظر مورچن[4] حمله آدرنو به هستی‌شناسی هایدگر حداقل شامل سه سوء تعبیر است: در نظر نگرفتن تفاوت اونتیکی- اونتولوژیکی، انتساب معانی معنوی به هستی و استنتاج موجودات اونتیکی تحت ذات معنوی (Dallmayr, 1989, P. 11). لازم به ذکر است که از نظر هایدگر هستی از هستنده متمایز است؛ هستنده هست یعنی از هستی برخوردار است و او به این هستی پرداخته است. این هستی می‌تواند

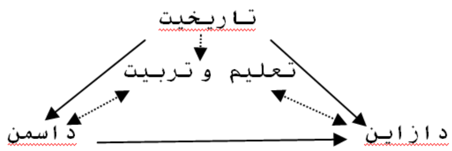
---

[1]. mineness
[2]. authenticity
[3]. inauthenticity
[4]. Morchen

درخت و یا یک مفهوم مثل درد، شادی و سرخک باشد. هستی از نظر او به ویژه در «هستی و زمان» امری معنوی محسوب نمی‌شود. باوجوداین هایدگر در مصاحبه با روزنامه‌نگار اشپیگل که آخرین سخن او با خوانندگان آثارش محسوب می‌شود، اذعان می‌دارد که «فقط خدایی می‌تواند ما را نجات دهد» و شعر و تفکر می‌توانند نوعی آمادگی برای ظهور خدا فراهم کنند؛ زیرا «در صورت غیاب خدا انحطاط پیدا خواهیم کرد». بااین‌حال، او در پاسخ به پرسش خبرنگار درباره رابطه تفکرش با ظهور این خدا می‌گوید که «ما نمی‌توانیم خدا را با تفکر نزدیک بیاوریم.» (Macquarrie, 2011, P. 149). بنابراین، خدای هایدگر همچون موجودات قابل دوری‌زدایی و فهم نیست و در زمره‌ی رازهای عالم است. شاید از طریق کاوش فلسفی او امکان و آمادگی پذیرش ظهور خدایی فراهم شود، اما فلسفه او به‌هیچ‌وجه دینی نیست.

نتیجه‌گیری

چنانکه ذکر شد، توصیف پدیدارشناسانه هایدگر از ساختارهای وجودی دازاین و تفسیر آن در «هستی و زمان» با نظر به روشی که اتخاذ کرده است، کاملاً خنثی و سکولار است. درواقع، هایدگر با نظر به تظاهرات رفتار دازاین در زندگی روزمره (در بازه زمانی تولد تا مرگ) با دقت نظری کم نظیر، پرده از ساختارهای وجودی او برداشته است. دازاین هایدگر، دازاینی تاریخ‌مند است که زمان‌مندی او بر مکان‌مندی‌اش بنا شده است. علاوه بر آن، هستیِ خودینه و ناخودینه دازاین او تحت تأثیر کسان قرار دارد. بنابراین، تعلیم و تربیت از دیدگاه هایدگر را می‌توان با تاریخیت، داسمن و دازاین مرتبط دانست. نگارنده بر این باور است که تعلیم و تربیت از منظر هایدگر از الگویی تبعیت می‌کند که در شکل (۱) به تصویر کشیده شده است (Aboutorabi, 2014).



شکل ۱: الگوی تعلیم و تربیت پست‌مدرن از دیدگاه هایدگر

این الگوی تعلیم و تربیت، بر تاریخ‌مندی داسمن و دازاین از دیدگاه هایدگر در «هستی و زمان» بنا شده است و هدف تعلیم و تربیت در این الگو، پرورش دازاین اصیل مورد نظر هایدگر است که در زمان حال با آگاهی از گذشته خویش، به طرح افکنی خود در آینده اقدام می‌کند. این گذشته امکاناتی را به

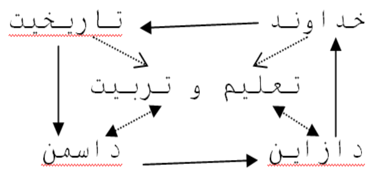
روی او می‌گشاید و ازآنجاکه زمان‌مندی دازاین هایدگر بر مکان‌سنجی او بنا شده است، تعلیم و تربیت ازنظر هایدگر به شرایط زمانی و مکانی وابسته می‌شود و در هر برهه زمانی نیز با نظر به مقتضیات مکانی متفاوت است. لذا، تعلیم و تربیت واحدی برای تمام افراد جهان نمی‌توان متصور شد و از این منظر الگوی پست‌مدرن محسوب می‌شود. از طرفی تعلیم و تربیت موردقبول برای افراد هر مکان نیز بنا بر میانگین جامعه یا داسمن تعریف می‌شود که مبین هنجارهای جامعه است. درعین‌حال، تأکید هایدگر بر هستیِ خودینه دازاین، مقصد تعلیم و تربیت در دیدگاه او در «هستی و زمان» را ناظر بر پرورش دازاین اصیل تعیین می‌کند. غایت تعلیم و تربیت در این دیدگاه دازاینی آگاه به چرایی افکار، رفتارها و اعمال خود است و بررسی مداوم این امور باعث اصلاح و حرکت روبه‌جلوی جامعه می‌شود. البته بررسی این امور در کلیه علوم نیز سبب زیر سؤال رفتن پیش‌فرض‌های آن‌ها و انقلابی در علوم مختلف خواهد شد.

بنابراین، می‌توان ارتباطی دوسویه بین تعلیم و تربیت با دازاین و داسمن متصور شد. به این معنا که تعلیم و تربیت در خدمت پرورش دازاین اصیل است و بر هستیِ دازاین تأثیر می‌گذارد. از طرف دیگر، دازاین اصیل با بررسی مداوم تعلیم و تربیت بر آن اثر خواهد گذاشت. همچنان که داسمن با تعیین هنجارهای حاکم بر تعلیم و تربیت، بر آن اثر می‌گذارد و تعلیم و تربیت با بررسی و اصلاح این هنجارها بر داسمن تأثیر دارد.

در تفکر خنثای هایدگر در «هستی و زمان»، دازاین اصیل فقط به هستیِ خودینه خود بر اساس هنجارهای جامعه دست می‌یابد و مسئول چگونگی هستیِ خویش است. حال این هستی هر چه می‌خواهد باشد. ولی او اذعان دارد که کاوش فلسفی او امکان و آمادگی پذیرش ظهور خدا را فراهم می‌کند و در غیاب خدا انحطاط پیدا خواهیم کرد. همچنین، پدیدارشناسی وجودی او تبیین دقیقی از هستیِ دازاین و چگونگی دریافت او ارائه می‌دهد، حال این وجود دینی باشد یا غیردینی، فرقی ندارد. در اینجا این سؤال مطرح می‌شود که آیا تعارض بین دین و تفکر خنثای هایدگر را می‌توان مرتفع ساخت؟ نگارنده با تکیه بر دیدگاه خود هایدگر به این امر پرداخته است که رسولان هنجارهای جامعه را تغییر داده‌اند. اما این چالش هنوز مطرح است که آیا نظرات هایدگر درباب تعلیم و تربیت قابل اجرا در کشوری مذهبی می‌باشد، به‌عبارت‌دیگر، آیا می‌توان بر اساس نظرات او درباره هستی انسان و چگونگی دریافت او، تعلیم و تربیت دینی هم داشته باشیم؟

نظر به اینکه، الگوی تعلیم و تربیت از دیدگاه هایدگر بر مبنای پدیدارشناسی هرمنوتیک او و از ساختارهای وجودی دازاین است، به آفریننده و پس از مرگ نمی‌پردازد و فقط بازه زمانی تولد تا مرگ را

مد نظر دارد. نگارنده با بهره‌گیری از تفکر هایدگر و اجتناب از هرگونه تعصب و تنگ نظری، به گسترش این بازه پرداخته است و الگوی معنوی برای تعلیم و تربیت را به صورتی که در شکل (۲) ملاحظه می‌شود، پیشنهاد می‌کند.



شکل ۲: الگوی مینوی تعلیم و تربیت

در این الگو خداوند مبدأ، آفریننده و کارگردان جهان و دازاین تاریخ‌مند است. نگارنده بر این باور است که خداوند از هستی برخوردار است ولی جزء هستندگان فانی این جهانی نیست. در مورد انسان نگارنده بر این باور است که او بر خلاف سایر هستندگان با مرگ به عنوان یک هستنده فانی می‌شود، اما پس از مرگ نیز از هستی برخوردار است؛ زیرا ما از گذشتگان یاد می‌کنیم، پس ایشان از هستی برخوردارند ولی هستی‌ای که دیگر قابل تغییر نیست و از آن جاکه خود افراد به طرح افکنی این هستی در بازه زندگی تولد تا مرگ اقدام می‌کنند، باید در قبال آن در برابر پروردگار پاسخگو باشند.

از نظر نگارنده جهانیت هایدگر مبنی بر روش‌هایی از بودن در جهان برای افراد خاصی نظیر انبیاء و عارفان متفاوت است؛ چراکه دل‌مشغولی چنین افرادی بسیار متفاوت از افراد معمولی است. لذا، می‌توان ادعا کرد که جهان به شیوه متفاوتی بر آن‌ها گشوده می‌شود و قادر به درک ابعاد متفاوتی از نمود جهان می‌شوند که برای سایرین در زمره رازها باقی می‌ماند. در الگوی مینوی تعلیم و تربیت جهان مرموز رسولان نیز مد نظر است و سرچشمه رموز و اسرار یعنی خداوند هم در این الگو رکنی از تعلیم و تربیت است. نگارنده بر این باور است که خداوند به واسطه رسولان خود هنجارهای جامعه را در هر زمانی تغییر داده و به هدایت ایشان پرداخته است. در این الگو نیز تعلیم و تربیت در رابطه با تاریخیت تعیین می‌شود که با توجه به زمان‌مندی و مکان‌مندی فراگیر در برهه‌های مختلف زمانی و در مکان‌های مختلف، متفاوت است. لذا، تعلیم و تربیت یکسان برای همه افراد در هر جایی متصور نیست؛ زیرا خداوند در هر زمان و در هر مکانی امکانات متفاوتی را برای شدن فراگیر گشوده است و هستی فراگیر با توجه به انتخاب ناظر بر این امکانات متفاوت است. بنابراین، تعلیم و تربیت برای پروراندن و شکوفایی این هستی نیز متفاوت خواهد بود. باز هم تأکید می‌شود این تفاوت به معنی برتری قوم یا نژاد خاصی و نیز برتری تعلیم و تربیت خاصی

نخواهد بود و فقط نشان از تفاوت صور آفرینش خداوند و کارگردان گیتی دارند. باغبانان تعلیم و تربیت هم به پرورش این گل‌های رنگارنگ بومی خواهند پرداخت که در نظر گرفتن مقتضیات زمانی و مکانی لازمه‌ی شکوفایی و هست شدن آن‌ها است. بنابراین، می‌توان ارتباطی یک سویه بین تاریخیت و تعلیم و تربیت در نظر گرفت. بدین معنا که تاریخیت ناظر بر زمان‌مندی و مکان‌مندی یکی از عوامل تعیین کننده چگونگی تعلیم و تربیت است.

علاوه براین، در این الگو تعلیم و تربیت ارتباطی دو سویه با داسمن خواهد داشت. میانگین جامعه و هنجارهای آن تحت تأثیر تعلیمات دینی رسولان کارگردان گیتی، هنجارهای حاکم بر تعلیم و تربیت را متأثر خواهند کرد. همچنین، تعلیم و تربیت معنوی بر هنجارهای جامعه تأثیر خواهد گذاشت. در اینجا هیچ هنجار، کیش و آئینی برتر از دیگری انگاشته نخواهد شد. وحدت در عین کثرت در ادیان توحیدی مورد پذیرش و احترام چنین تعلیم و تربیتی است. وحدت در این الگو اعتقاد به خداوند یکتا و رسولان او و بازگشت به سوی معبود است و کثرت در آئین‌ها و مراسم ستایش معبود می‌باشد که هنجارهای جامعه تعیین کننده آن هستند. بدیهی است هرگونه تخطی از این هنجارها باعث احساس گناه، عذاب وجدان و امری ناپسند تلقی خواهد شد. در الگوی تعلیم و تربیت معنوی، آشنایی فراگیر با فرائض دینی و چرایی آن‌ها با نظر به مقتضیات زمانی و مکانی او لازم است، درعین‌حال فراگیر می‌باید با سایر ادیان و مذاهب آشنا شود و به دیده احترام به آن‌ها بنگرد. بنابراین، ارتباط یک سویه خداوند و فراگیر ناظر بر رابطه معنوی فراگیر با خداوند به واسطه تعالیم عبادی کیش و آئین فراگیر است.

غایت تعلیم و تربیت در این دیدگاه دازاین اصیلی است که رو به سوی پروردگار دارد و علاوه بر بررسی مدام افکار، اعمال و رفتارهای خویش که سبب اصلاح آن‌ها و حرکت رو به جلوی جامعه خویش است، نه تنها مسئول هستی خود و سرنوشت جامعه‌اش است بلکه در برابر کارگردان صحنه نیز مسئول و پاسخگو می‌باشد. بنابراین، تعلیم و تربیت هم از میانگین جامعه و فرد تأثیر می‌پذیرد و هم بر آن تأثیر می‌گذارد. لذا، می‌توان ارتباطی دو سویه بین تعلیم و تربیت با دازاین و داسمن متصور شد. درواقع در این الگو فراگیر با آگاهی از تاریخیت خویش به‌گونه‌ای اصیل به امکانات پیش رویش گشوده خواهد شد، اما این تاریخیت علاوه بر ملیت و قومیت او چرایی کیش و آیئنش را نیز بر او خواهد گشود. این گشودگی اصیل او را به زیر سؤال بردن پیش‌فرض‌های هادی تحقیقات رهنمون خواهد کرد و سرانجام به پویایی و بروز خلاقیت در علوم منجر خواهد شد.

همان‌طور که ملاحظه می‌شود در این الگو، فراگیر با هر کیش و آیینی با توجه به امکاناتی که

تاریخیت ناظر بر مکان‌مندی بر او گشوده است، به طرح افکنی خود اقدام می‌کند. درحالی‌که می‌باید در برابر انتخاب‌هایی که با این آگاهی انجام می‌دهد، در برابر پروردگار خویش پاسخگو باشد؛ زیرا بازگشت او به سوی معبود است. ازاین‌رو، پیامد این نگرش به تعلیم و تربیت، زندگی معنی‌دار و انسان‌هایی مسئول، امیدوار، با نشاط و مصمم برای تعیین هستی خویش و سرنوشت ملتشان می‌باشد. همچنین، با توجه به این که در تعلیم و تربیت مینوی فراگیر به دیده احترام به سایر ملل و ادیان می‌نگرد، انتظار می‌رود چنین تعلیم و تربیتی صلح و آرامش را برای جهانیان به ارمغان آورد.

References

Aboutorabi, R. (2014). Heidegger, education, nation and race. *Symposium Journals*. UK, Oxford: Roger Osborn-King. 12 (5).

Baiasu, R. (2007). Being and time and the problem of space. *Research in phenomenology*. 37, 324-356.

Biemel, W. (2009). *Martin Heidegger, an Illastrated Study* (B. Abdolkarimi, Trans.). Tehran: Sorush. (In persion)

Bret W. D. (2009). *Martin Heidegger: Key concepts*. Durham,GBR: Acumen.

Dallmayr, F. (1989). Adorno and Heidegger: Untersuchung Einer Philosophischen kommunikation sverweigerung by Hermann Morchen. Heidegger: Art and politics. Johns Hopkins university press. 9 (3/4).

Dreyfus, H. L. (1991). *A commentary on Heidegger's Being and Time Division* I. Cambridge: Mitpress.

Fritsche, J. (2012). Heidegger's Being and Time and National Socialism. *Philosophy Today*. 56 (3), 255.

Fritsche, J. (2012). Heidegger's Being and Time and National Socialism. *Philosophy Today*. 56 (3), 255.

Heideger, M. (1996). *Being and Time* (J. Stambaugh, Trans.). Albany: State university of New York press.

Heidegger, M. (2011). Being and Time (A. Rashidian, Trans.). Tehran: Nashr Nei. (In persion)

Jamadi, S. (2008). *The Text and Time of Phenomenology*. Tehran: Gognus. (In persion)

Large, W. (2008). Heidegger's Being and Time. Edinburgh, GBR: Edinburgh university press.

Macquarrie, J. (1968). *Martin Heidegger*. London: Lutterworth press.

Macquarrie, J. (2011). Only One God Can Save Us (Trans. Mohammadreza Jozi). In: Philosophy and West Critic by Husserl, Edmund and others. Tehran: Hermes. (In persion)

Macquarrie, J. (1968). *Martin Heidegger*. London: Lutterworth press.

Malpas, J. (2007). *Heidegger's Topology: Being, Place, World*. Cambridge, MA, USA: MIT Press.

Malpas, J. (2007). *Heidegger's Topology: Being, Place, World*. Cambridge, MA, USA: MIT Press .

Milchman, A., & Rosenberg, A. (1999). *The Obtuse Philosopher Rüdiger Safranski: Martin Heidegger: Between Good and Evil*. (E. Osers, Trans.). The Review of Politics, 61(01), 153-156.

Peters, M. A. (2002). *Heidegger, Education and Modernity*. USA: Rowman & littlefield publishers.

Raffoul, F. (2010). *Origins of Responsibility*. USA, Bloomington: Indiana university press.

Ree, J. (2007). *Heidegger, History and Truth in Being and Time* (A. Masoum Beigi, Trans.). Tehran: Agah. (In persion)

Sheehan, Thomas. (1988). Heidegger and the Nazis. The New York Review of Books. XXXV (10), 38-47.

Watts, M. (2011). *Philosophy of Heidegger*. GBR, Durham: Acumen.

Young, J. (1997). *Heidegger, philosophy, Nazism*. Cambridge: Cambridge University Press.